

Narrativas docentes do povo potiguara do catu: A retomada de uma língua ancestral

Jucinara de Melo Silva
Aliny Dayany de Medeiros Pranto
Claudiane Soares

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com apoio do Programa Abdias Nascimento. Ademais, integra as ações de um projeto de extensão voltado à realização de entrevistas públicas sobre as memórias da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, a primeira escola indígena reconhecida no estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

Assim, nesta escrita temos como objetivo refletir sobre a educação escolar indígena a partir das narrativas orais de Claudiane Soares, professora da disciplina de Tupi e pertencente a etnia Potiguara da comunidade Catu, situada no estado do Rio Grande do Norte, entre os municípios de Canguaretama e Goianinha.

É importante destacar que as entrevistas foram realizadas durante o período de quatro meses através de encontros com os professores, na referida escola e na Escola Municipal Indígena Alfredo Lima, que se trata de uma segunda instituição escolar da comunidade, onde a professora Claudiane Soares narrou o seu encontro com a língua tupi, bem como, suas dificuldades em aprender a lógica da língua, o vocabulário e o mais desafiador, como fazer aprender uma língua que já não é mais falada.

A princípio, é importante destacar que a comunidade do Catu, passou por um processo de etnogênese no início do século XXI, e tem buscado retomar a sua língua ancestral, o tupi antigo, utilizando a educação escolar como uma das principais ferramentas dessa iniciativa.

No que diz respeito à língua tupi-antigo, esta é pertencente ao tronco linguístico tupi e foi a mais falada no atual território do Brasil durante o século XVI, sendo utilizada como principal meio de comunicação entre diversos povos indígenas, como os Tabajaras, Temiminós, Potiguaras e outros. Com o avanço da colonização, o tupi passou por perdas significativas e a chegada dos missionários cristãos foi central na difusão do português

entre os povos indígenas brasileiros que através da catequização, passavam pelo processo de conversão linguística, cultural e religiosa aos moldes europeus.

Esse cenário se agravou na segunda metade do século XVIII, quando a Coroa Portuguesa, por meio do Diretório dos Índios de 1757, publicado pelo Marquês de Pombal, proibiu o uso do tupi. A medida tinha como objetivo impor juridicamente a língua portuguesa como única em todo o território do atual Brasil, forçando consequentemente a assimilação de uma nova cultura, memória, religião e forma de compreender o mundo. De acordo com Almeida:

O Diretório exprime uma visão de mundo, propõe uma transformação social, é o instrumento legal que dirige a execução de um projeto de civilização dos índios articulado ao da colonização. Em suma, um objeto de intervenção amplo, que abrange a pretensão de construir uma nova ordem social (Almeida, 1997, p. 19).

Ao interditar o uso do tupi e promover a língua portuguesa como instrumento de uniformização, o Estado português consolidava a língua como uma ferramenta central do projeto colonizador. Essa política linguística impunha uma dualidade em que colonizar e silenciar os idiomas e as identidades indígenas, se tornava sinônimo de “civilizar” e retirar esses povos da chamada “barbárie”, conforme expressa o próprio texto do Diretório dos Índios

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles a Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservam (Diretório, parágrafo 6 apud. Almeida, 1997, p.172-173).

Assim, o papel da política linguística no projeto colonizador da Coroa portuguesa foi central, dado que a partir do trecho citado também é possível perceber que a imposição da língua do colonizador tornou-se uma prática universal e prudente entre as "nações

polidas". Nesse contexto, a língua não era apenas um meio de comunicação, mas se convertia em uma prática de dominação, disciplinamento e assimilação cultural.

Além disso, é importante destacar que o documento apresenta ainda uma linguagem carregada por fortes valores morais e religiosos que demonizam o uso do tupi e da língua geral desenvolvida pelos jesuítas durante os séculos XVI e XVII, a qual tinham como base o tupi e a gramática da língua portuguesa.

Diante deste cenário, o diretório também determina a criação de escolas públicas destinadas aos filhos dos indígenas

E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. (Diretório, apud. Almeida, 1997, p. 378).

Assim, conforme apresentada no documento, a educação escolar não tinha como objetivo, dialogar com os saberes tradicionais ou com as práticas culturais dos povos originários, mas sim substituir toda sua diversidade por conteúdos e disciplinas que visavam à formação de súditos obedientes e integrados à lógica colonial.

Como consequência destas múltiplas violências contra os povos indígenas, o tupi passou progressivamente por grandes perdas e hoje constitui-se enquanto uma língua morta, ou seja, que não possui mais falantes nativos vivos, portanto o seu aprendizado depende de estudos e escritos produzidos no passado.

Neste contexto, em consonância com a luta que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas e assegura o respeito às suas diversidades, costumes, línguas, formas de organização social, crenças e tradições, o movimento indígena tem impulsionado, na atualidade, um amplo processo de retomada de elementos identitários que foram profundamente impactados ao longo do processo colonizador.

Dentre esses elementos, destaca-se a valorização e retomada das línguas indígenas, a qual constitui-se como um retorno ao passado, como explica Rubim et. al (2022):

O “caminho de volta”, ou a ação política que retoma, ressignifica e atualiza línguas e memórias ancestrais, reinscreve línguas ancestrais no cenário sociolinguístico por meio de ações de

resistências dos povos indígenas. Compreendemos que a resistência, a insurgência social e política dos movimentos de valorização, revitalização e retomada de línguas indígenas no Brasil é parte de movimentos políticos que têm ecoado na América Latina, nas últimas décadas (Rubi, et. al, 2022, p.159).

Esse processo de retomada tem sido vivenciado por diversas comunidades indígenas brasileiras por meio de recursos e estratégias próprias que viabilizam a retomada linguística. Dentre esses instrumentos, destaca-se a escola indígena, que se constitui como um importante espaço de fortalecimento identitário e de valorização das línguas originárias.

No caso da comunidade do Catu, esse papel da escola tornou-se particularmente significativo durante o início do século XXI, quando em paralelo ao processo de etnogênese da comunidade, os professores da Escola Municipal João Lino da Silva decidiram romper com a estrutura convencional da educação escolar oferecida na comunidade e resolveram implementar de forma autônoma mudanças no currículo e nas práticas escolares.

Tal necessidade de romper com esse modelo educacional culminou na luta por uma educação escolar indígena que foi essencial ao fortalecimento do processo etnogênese, o qual compreendemos como um “[...] processo de emergência histórica de uma fronteira socialmente efetiva entre coletividades, distinguindo-as e organizando a interação entre os sujeitos sociais que se reconhecem - e são reconhecidos - como a elas pertencentes” (Filho, 1999, p.93).

Dentre as transformações realizadas na referida instituição, destaca-se a inserção de disciplinas como Etnohistória, Jogos e Brincadeiras Indígenas e Língua Tupi na grade curricular, marcando um movimento de afirmação identitária e valorização dos saberes tradicionais no interior do espaço escolar.

A partir desse contexto, entendemos que para compreender e dialogar sobre os desafios que permeiam esta trajetória da comunidade do Catu com a retomada da sua língua ancestral, é primordial ouvirmos o que têm a narrar os docentes que estiveram e ainda estão, envolvidos nessa luta, tendo em vista que “mais do que dados precisos, as memórias docentes trazem à tona visões e versões, dando conta do que é vivido e sentido, apresentando perspectivas e pluralidades, visibilizam contradições e conflitos” (Pranto y Andrade, 2025, p. 2).

REFERENCIAL

A tradição acadêmica ocidental, marcada pelo colonialismo do saber (Quijano, 2000), privilegiou durante séculos autores europeus e coloniais como principais referências epistemológicas, para a construção de pesquisas que envolviam os povos indígenas e seus modos de vida. Tal abordagem, em diversos contextos, pode contribuir para a aplicação de categorias e conceitos que nem sempre capturam plenamente a complexidade e as especificidades das experiências indígenas, o que pode levar a interpretações que não abarcam toda a riqueza de suas práticas, saberes e formas de vida.

Diante disso, situamos este trabalho na busca pela construção de um referencial teórico alinhado à perspectiva da contracolonialidade, um conceito originado pelo autor quilombola Nego Bispo, que apesar de não tratar em específico sobre os povos indígenas, nos oferece novas lentes para debater suas histórias e lutas ao definir que

[...] vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. Assim sendo, vamos tratar os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização, os chamaremos de contra colonizadores (Santos, 2015, p.48).

Dessa forma, essa compreensão nos permite romper com a ideia de que os povos indígenas foram passivos ou submissos no processo colonizador, reconhecendo-os como protagonistas de uma resistência ativa, que confrontava a lógica colonial em múltiplas dimensões. Nesse sentido, o conceito de contracolônização nos oferece uma chave interpretativa para enxergar e valorizar as ações autônomas desses grupos frente à imposição de valores, práticas e instituições coloniais.

Trata-se de enxergar suas narrativas levando em consideração que, mesmo diante da violência e do apagamento impostos, os povos indígenas desenvolveram estratégias de preservação profundamente enraizadas em suas cosmologias e modos próprios de existência que não se limitaram e ainda não se limitam a atos de resistência direta, mas também estão presentes na reinvenção cotidiana de saberes, relações e modos de vida que desafiam a hegemonia colonial e afirmam outros caminhos possíveis de viver e enxergar o mundo.

Nesse contexto, compreendemos que a retomada e o fortalecimento das línguas indígenas constituem uma ação profundamente contracolônial, na medida em que

envolvem não apenas a recuperação de um sistema linguístico, mas também o retorno a uma memória ancestral viva como afirma a autora Márcia Kambeba:

Retomar não é apenas voltar. É recordar-se! Na caminhada de retorno espiritual, os passos não são apenas físicos: são ecos da alma que se orientam pela memória. Na cosmovisão ancestral aprendemos que tudo está vivo e se comunica: as árvores, os rios, o vento, a palavra. E aí, neste tecido sagrado, a oralidade não é só narrar, ela se torna um rito. E é através dela que a memória respira e que a identidade se refaz. No meu entendimento, a RETOMADA é também um gesto de escuta. Escutar o que foi silenciado, escutar quem veio antes, escutar o que ainda vive em nós. Retornar é semear o que foi interrompido e permitir que o espírito reconheça novamente o seu lugar no grande círculo da vida (Kambeba, 2021, s.p).

Nessa conjuntura entendemos que a retomada linguística ocupa um espaço que está além das dimensões jurídicas ou territoriais, atingindo também uma dimensão afetiva que contribui para a construção e o fortalecimento das identidades indígenas, subvertendo a lógica colonial e a homogeneidade que impuseram a língua portuguesa à diversidade dos povos indígenas.

Assim, o processo de retomada linguística vai muito além da recuperação de vocabulários ou estruturas gramaticais esquecidas, tendo em vista que trata-se de um movimento coletivo por meio do qual os povos indígenas reafirmam o seu direito de nomear o mundo a partir de suas próprias referências culturais, espirituais e territoriais. Dessa maneira, ao retomarem suas línguas originárias, esses povos não estão apenas resgatando um meio de comunicação, mas reconstituindo sentidos, recriando vínculos e restaurando tradições que foram historicamente silenciadas pela lógica colonial.

Por isso, para compreender a profundidade do papel que a língua desempenha na vida dos povos indígenas, bem como as implicações culturais, espirituais e existenciais de sua perda, recorreremos à definição proposta por Baniwa, que a partir das suas vivências, destaca:

Importa também destacar a importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sócio cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, consequentemente,

afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (Baniwa, p.299, 2017).

Diante dessa definição, compreendemos o processo de retomada do tupi na comunidade do Catu não apenas como uma ferramenta que contribuirá para a transmissão de informações históricas da comunidade, mas como um movimento profundo de reconexão com o território, com os seres encantados que nele habitam, com os ritos tradicionais e com a própria memória do povo.

A partir disso, é fundamental destacar que, nesse contexto, a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva se consolida como um dos principais pilares no fortalecimento do elo entre linguagem, memória, ancestralidade e identidade coletiva no Catu. Posto que ao oferecer aos seus alunos a oportunidade de aprender sua língua ancestral, a escola não apenas contribui para a valorização cultural, mas também para a consolidação de processos educacionais próprios dos povos indígenas, afinal, “muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais” (Baniwa, 2017, p. 301).

A retomada da língua, portanto, nos conduz inevitavelmente à reflexão sobre a identidade indígena, dada a estreita relação que se constrói entre esses dois processos, o da linguagem e o da identidade, e que se manifesta de forma evidente nas narrativas da professora Claudiane.

Com isso, observamos então a identidade como um processo relacional, construído no contato com outras histórias, símbolos e culturas (Woodward, 2014). Assim, como aponta Hall (2014),

a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, sendo continuamente moldada pelo diálogo com os mundos culturais e pelas identidades que esses contextos oferecem. Logo, trata-se de uma construção dinâmica e política, que se fortalece na interação com contextos externos, os quais impulsionam a necessidade da reafirmação de diferenças culturais, a ressignificação de tradições e a luta por direitos específicos (p. 11).

Diante do exposto, nos baseamos em tais compreensões para estabelecer o diálogo com as narrativas da professora Claudiane e o processo de retomada da língua tupi a partir das memórias que envolvem a história e construção da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.

METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos propostos, este trabalho parte metodologicamente da História Oral e da História Pública como ferramentas de coleta e diálogo com as narrativas. Sendo assim, as narrativas foram compartilhadas através de uma entrevista de caráter público realizada na comunidade do Catu, mais especificamente, na Escola Municipal Alfredo Lima, por ser o atual local de trabalho da professora Claudiane Soares que vivenciou suas primeiras experiências docentes na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.

É importante salientar que a entrevista contou com a presença de alunos, docentes e gestores da instituição escolar, assim como de membros da Rede Trajetórias Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Dito isto, compreendendo que os povos indígenas jamais ocuparam o lugar de povos “sem voz”, mas sim, de povos historicamente silenciados por narrativas hegemônicas, o uso da metodologia da História Oral nesta pesquisa mostra-se imprescindível, tendo em vista que como destaca Portelli (2016), “essa abordagem permite a amplificação de vozes, conferindo às narrativas maior visibilidade e acesso público ampliado” (p. 32).

Acreditamos ainda que esta prática é potencializada quando associada à História Pública que em consonância com Almeida (2016), entendemos que “se realiza nas diversas formas de compartilhamento: da composição da narrativa (autoria compartilhada) à atividade de recepção (ampliação do público)” (p. 55) portanto, para a composição da narrativa desta pesquisa entendemos que “nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores.” (Frisch, 2016, p.62) e assim, os processos de produção, interpretação e construção de significados foram primordialmente compartilhados com os narradores que participaram desta pesquisa seguindo o princípio da autoridade compartilhada.

No que se refere à ampliação do público, essa foi concretizada por meio da realização de entrevistas públicas junto à comunidade, compreendendo que o compartilhamento dessas narrativas, aliado ao trabalho com a memória, dá materialidade ao que afirma Almeida:

O fortalecimento das trajetórias dos sujeitos coletivos aquece o horizonte de defesa de interesses dos diferentes movimentos sociais. Políticas públicas, debates para a construção de emendas constitucionais, fóruns permanentes podem, muitas vezes,

resultar dos argumentos produzidos por meio dos trabalhos de história oral (Almeida, 2016, p. 53).

Com isso, a história oral e a história pública quando articuladas, nos permitem exercer uma prática ética e política de construção do conhecimento, que destaca a historicidade dos sujeitos e aposta no potencial transformador da escuta, da partilha e da memória. A partir desta junção de perspectivas metodológicas, entende-se que as narrativas individuais se entrelaçam com as lutas coletivas e ao serem trazidas à esfera pública, contribuem para tensionar e reconfigurar os marcos da história oficial.

Ademais, também é importante destacar que as entrevistas públicas são capazes de integrar momentos e espaços formativos tanto para quem narra quanto para quem ouve, tendo em vista que

Ao falar de si, o narrador elabora interpretações sobre o vivido, tece novos olhares, aguça sentidos, forma a si mesmo enquanto fala ou escreve e contribui para formar o outro, aquele que o escuta ou lê e imagina. Nesse movimento da fala e da escuta, o narrador afeta também aquele que está à sua volta, já que ele “conta da experiência: de sua própria existência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin *apud* Pranto y Paiva, 2025).

Esta perspectiva alinha-se à compreensão de que a oralidade ocupa um espaço fundamental dentro da ancestralidade e tradição de diversas etnias indígenas, desempenhando um papel fundamental na transmissão do conhecimento e da cultura entre as gerações. Trata-se, portanto, de uma prática que não apenas comunica, mas forma, sustenta e renova as memórias e os ensinamentos comunitários, como afirma Kopenawa y Albert:

[...] nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte (Kopenawa e Albert, 2015, p. 75).

Neste sentido, é possível perceber que para os indígenas a Memória significa mais do que um simples registro; está atrelada a uma identidade cultural e continuidade histórica, mantidas e repassadas pela oralidade. Benites (2021) acrescenta ainda que a memória “[...] é o sentido desprendido do seu lugar original para cair na realidade onde está sendo memorizada” (p.41) ou seja, ao mobilizarmos o conceito de Memória nesta construção entendemos que ela não se trata de um registro estático do passado, mas de

algo que se transforma ao ser trazido ao presente, adquirindo novos significados e relevâncias, conforme é revisitado por quem a rememora.

Sendo assim, considerando tais compreensões, a entrevista com a professora Claudiane foi realizada durante o mês de setembro de 2024, sendo a última entrevista de um ciclo de momentos semelhantes que foram vivenciados na comunidade com professores da Escola Municipal João Lino da Silva que acompanharam as lutas em torno das transformações curriculares e práticas para atender às diretrizes da educação escolar indígena.

Para chegarmos à professora Claudiane Soares, utilizamos o conceito de redes discutido por Meihy & Holanda (2015)

A origem da rede é sempre o *ponto zero*, e essa entrevista deve orientar a formação das demais redes. A indicação de continuidade das redes preferencialmente deve ser derivada da entrevista anterior. Assim, em cada entrevista o colaborador deve indicar alguém que comporá a rede. A vantagem dessa estratégia é que por ela monta-se a rede de acordo com o argumento dos entrevistados e não dos diretores do projeto. Com isso, se fortalece a razão do grupo (p.50).

Neste contexto, durante a entrevista realizada com o professor de Etnohistória, ex-diretor da instituição e cacique da comunidade, Luiz Katu, ele destacou a relevância das perspectivas da professora Claudiane para a compreensão das transformações educacionais vivenciadas pela comunidade. Segundo ele, sua contribuição seria fundamental para a construção da pesquisa, uma vez que Claudiane foi a primeira professora a lecionar a disciplina de Tupi na escola indígena.

A partir disso, entramos em contato com a professora para realizar o convite à participação nesta pesquisa mediante envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que, detalhamos a proposta da pesquisa e os seus processo éticos, a fim de garantir a sua integridade física e mental.

Diante da concordância da professora em participar, escolhemos a data mais adequada para a realização da entrevista na escola e enviamos antecipadamente o roteiro que foi utilizado, o qual foi dividido em três blocos que tratavam sobre a história da escola e as experiências da professora com a educação escolar indígena.

Assim, as entrevistas públicas ao longo desta pesquisa tornaram-se espaços formativos e lugares que oportunizaram aos narradores, a prática de rememorar e atribuir novos significados e relevâncias para as trajetórias de luta e resistência da comunidade Catu e da Escola Municipal João Lino da Silva.

No que se refere às etapas posteriores à realização das entrevistas na pesquisa em História Oral, seguimos com o processo de transcrição e textualização das gravações. Deste modo, as versões textuais foram encaminhadas à professora Claudiane antes de qualquer divulgação em trabalhos acadêmicos, de modo a assegurar seu direito de solicitar alterações ou a exclusão de trechos que considerasse prejudiciais à sua integridade. Com sua anuência quanto à forma final do material, avançamos, por fim, para a ampliação do diálogo construído, estendendo-o a outros espaços, como o desta pesquisa.

No âmbito do tratamento das fontes, destacamos que a verdade dos fatos não foi o objetivo central desta construção, visto que entendemos que “[...] nós historiadores devemos também reconhecer o caráter parcial da verdade que trazemos à tona: estamos longe de exprimir o real em toda sua diversa complexidade” (Joutard, 2000. p.44). Assim, levamos em conta que estamos dialogando com o que os narradores escolheram tornar público e portanto, nos valemos principalmente da subjetividade, sensações, expressões ou silêncios, pois estes aspectos são fundamentais para identificar como estas memórias e experiências se colocam na realidade dos indivíduos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ciclo de entrevistas gravadas durante a pesquisa incluíram narrativas que perpassam toda a trajetória da educação escolar e construção da Escola Municipal João Lino da Silva na comunidade potiguara do povo Catu. Assim, o conjunto das narrativas dos professores entrevistados foram capazes de contemplar uma temporalidade que abrange desde o período de 1970 ao início dos anos 2000, em que a história pode ser observada a partir dos seus olhares enquanto professores, gestores ou alunos.

É portanto, importante observar que “A interpretação de um fato pelo narrador detentor da memória registra um modo de freqüentar o mundo.” (Grossi y Ferreira, 2005, p.31). Por isso, antes de ampliar à esta escrita as narrativas que foram compartilhadas conosco, consideramos essencial apresentarmos brevemente a professora Claudiane Soares cuja trajetória e as experiências docentes tornaram possível a construção das reflexões que compõem esse trabalho.

A professora Claudiane Soares possui 32 anos de idade, é potiguara, nascida e criada no município de Canguaretama na comunidade Catu. Além disso, é graduada em pedagogia e vivenciou suas primeiras experiências docentes no chão da sua própria comunidade, através da Escola Municipal João Lino da Silva.

Antes de compor o quadro de professores da escola, Claudiane também foi aluna da referida instituição desde a fase escolar que compreende à educação infantil até o ensino fundamental I, tendo vivenciado nesta última fase a transição da escola, que deixou de seguir um modelo de educação convencional para reformular suas práticas, currículos e projeto político-pedagógico, alinhando-se aos princípios da educação escolar indígena.

Segundo Claudiane, a docência não fazia parte de seus planos de vida, tendo aceitado o convite para trabalhar na escola ainda cercada por muitas dúvidas em relação a essa escolha. No entanto, afirma que, desde o período em que era aluna da Escola João Lino, as mudanças institucionais alinhadas à educação escolar indígena despertaram seu interesse pelos estudos sobre sua língua ancestral, motivado pela experiência de ter tido aulas de tupi com o professor Aderildo, um estudioso da língua.

Embora não-indígena, o professor Aderildo foi convidado pela gestão da escola para ministrar a disciplina, diante da ausência de parentes da comunidade que dominassem a língua com segurança para ensiná-la. A partir disso, além de lecionar para as crianças do Catu, o professor também realizou formações com docentes, gestores e outros membros da comunidade que estavam interessados em aprender o tupi para que pudessem lecionar a disciplina posteriormente na escola.

Deste modo, mesmo portando dúvidas e ainda, um profundo interesse pela sua língua ancestral, a trajetória docente da professora Claudiane Soares teve início na Escola João Lino ainda em um cargo administrativo à convite do ex-diretor e cacique, Luiz Katu; e, apenas em 2016, ela assumiu o ensino da disciplina de tupi, experiência que vivenciou por dois anos nesta instituição, passando a atuar posteriormente, como professora da mesma disciplina na Escola Municipal Alfredo Lima, segunda instituição de ensino da comunidade.

Entretanto, a trajetória desta professora que foi a primeira indígena da comunidade a assumir a tarefa de aprender e ensinar sua língua ancestral, não teve um início fácil, assim ela nos conta:

Eu digo que foi um desafio para mim, sempre. Porquê eu não conhecia referências de pessoas que eu pudesse aprender melhor para poder ensinar. Já que eu teria que aprender para ensinar. E aí meu maior desafio foi esse. No período, no território eu não conhecia outros professores, não existia e ainda não existe um curso de tupi que você vá aprender tupi para poder ensinar. (Soares, 2024).

O relato de Claudiane reflete uma realidade comum entre muitas comunidades indígenas que sofreram perdas significativas, ou até mesmo a perda total, no uso de suas línguas tradicionais. Diante dessa ausência de referências linguísticas vivas, os professores acabam assumindo, em muitos casos, um papel central no processo de revitalização linguística.

Com isso, o processo de ensinar acontece em um movimento recíproco ao processo de aprender, como aponta Galúcio (2020), “Uma implicação desse contexto é que o professor-motivador do processo de resgate e aprendizagem da língua é também um alvo do processo de aprendizagem, um aprendente em potencial” (p. 13).

A partir deste movimento, ao mesmo tempo em que podemos entender o papel catalisador que professores como Claudiane assumem dentro de suas comunidades, também é possível enxergar a dificuldade em construir e sustentar uma perspectiva educacional dentro de uma sociedade e sistema que ainda sofrem com as heranças coloniais, sobre as quais Baniwa aponta:

As dificuldades de reprodução cultural, linguística e étnica atual dos povos indígenas passam pela herança cultural colonialista e tutelar das políticas do Estado, ainda muito presentes em campos vitais e sensíveis, notadamente nas questões territoriais, políticas de poder, de participação, de representação, e pelas condições econômicas e sociais precárias a que foram condenados esses povos (Baniwa, 2017, p.304).

Esta dificuldade de reprodução e manutenção linguística também está refletida na quantidade reduzida de linguistas no Brasil (Baniwa, 2017) que geram problemas como a ausência de cursos de formação para professores indígenas e condições ideais para a elaboração de materiais bilíngues e monolíngues nas línguas indígenas, um problema vivenciado também durante o processo formativo de Claudiane, conforme ela narra:

Então de início eu tinha um nome que era Eduardo de Almeida Navarro e eu sabia que tinha que procurar por esse nome. Não tinha livros na escola, não tinha nada! Eu junto com uma colega, Meyriane, que também era interessada em aprender o tupi, descobrimos juntas que tinha o Método Moderno de Tupi Antigo na biblioteca de Goianinha, e aí esse estudo inicial foi a partir daí. Nós íamos até a biblioteca, tinha que pegar esse livro, estudar um pouquinho e com três dias eu tinha que devolvê-lo para a biblioteca e só após sete dias que eu podia ir lá de novo pegar o livro. Foi difícil muito por isso, eu não tinha muitas referências, eu não tinha materiais, eu não tinha internet para poder conhecer coisas, no território não tinha internet [...] (Soares, 2024).

Nestas circunstâncias a fala da professora Claudiane nos informa sobre as limitações estruturais e os impactos que foram vivenciados em seu processo de formação e de retomada linguística, problemas esses que são vivenciados por muitas comunidades indígenas.

Outrossim, também destaca a ausência de um apoio das instituições municipais ou estaduais que pudessem atuar no fornecimento de meios para que Claudiane pudesse lograr êxito no exercício da sua atividade docente. A partir disso, a experiência desta professora demonstra que as lutas que envolvem a retomada linguística exigem quase sempre o despertar de iniciativas comunitárias que partem somente das próprias comunidades, muitas vezes como forma de resistência à negligência dos entes estatais.

Como é possível notar através dos laços que se construíram neste processo entre os Potiguaras da comunidade do Catu e os Potiguaras da Baía da Traição no estado da Paraíba

[...] eu comecei a interagir com os professores de Baía da Traição que já tinham mais tempo nessa questão da recuperação cultural, cheguei a ir algumas vezes para a Baía da Traição junto com outras pessoas. [...] Nessa aproximação, eles também vieram para o nosso território durante uma semana fazer um curso intensivo de tupi, participei desse curso aqui também dentro do território junto a outras pessoas que tinham interesse e depois disso, comecei a ver que tinha grupos de curiosos em relação à língua, participei também desses grupos, ainda participo e também já tive aulas particulares com um rapaz que se chama Romildo Araújo de lá de Baía da Traição [...] (Soares, 2024).

Essa articulação entre comunidades indígenas configura-se como uma resposta direta à ausência de políticas públicas efetivas voltadas à retomada linguística e à educação escolar indígena. Ao mesmo tempo em que revela a resistência coletiva dos próprios professores em organizar ações autônomas que lhes proporcionem a formação necessária para a elaboração de propostas pedagógicas, materiais didáticos e métodos de ensino adequados à realidade dos alunos de suas comunidades e contribuam com a consolidação da compreensão de que

As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica, que resultam em reconhecimento de direitos específicos. Além disso, as línguas indígenas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas (Baniwa, 2017, p.307).

Dessa forma, compreender a centralidade das línguas indígenas nos processos de afirmação identitária e reivindicação de direitos implica reconhecer que a revitalização linguística é parte de uma luta ampla por autodeterminação e justiça histórica, na qual a escola é um espaço fundamental de construção.

As iniciativas protagonizadas por professores como Claudiane demonstram que, mesmo diante da ausência de condições apropriadas para o aprendizado e o ensino de suas línguas ancestrais, os professores indígenas seguem mobilizados na construção de caminhos próprios para garantir a continuidade de seus saberes, valores e modos de vida.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, esta pesquisa nos permitiu refletir sobre o processo de retomada da língua tupi na comunidade indígena do Catu, a partir das narrativas da professora Claudiane Soares. Seus relatos evidenciam os desafios enfrentados e as estratégias mobilizadas ao longo dessa trajetória, marcada pelo esforço e pela resistência coletivos que estão presentes não somente no contexto da comunidade do Catu, mas em diversos territórios e terras indígenas.

Além disso, também foi possível evidenciar nesta construção, o papel central da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva como espaço de resistência e fortalecimento identitário que contribui de forma significativa para a reinserção da língua ancestral no cotidiano da comunidade e assume uma função essencial na valorização dos saberes originários e no fortalecimento das práticas educativas diferenciadas comprometidas com a realidade da comunidade do Catu.

Destaca-se, ainda, a potência da articulação entre história oral e história pública, que, quando combinadas, rompem com compreensões e hierarquias acadêmicas tradicionais, deslocando o olhar eurocêntrico e reconhecendo os povos indígenas como sujeitos ativos de suas próprias histórias. Além disso, cabe ressaltar o potencial valioso das entrevistas públicas realizadas com a professora Claudiane que foram capazes de configurar momentos formativos únicos, nos quais suas memórias foram compartilhadas coletivamente com colegas de trabalho e alunos propondo a escuta e o diálogo sobre memórias que representam não apenas a luta pela valorização da língua tupi, mas também o reconhecimento de sua trajetória como a primeira docente da língua tupi na comunidade.

Diante disso, reafirmamos portanto, a importância de escutar as narrativas de vida e trajetória profissional de professores, reconhecendo que essas experiências individuais

estão intrinsecamente ligadas a contextos históricos, territoriais e coletivos e têm muito a nos dizer sobre a educação brasileira e os desdobramentos que compõem a luta do movimento indígena em torno da reivindicação desse direito.

Por fim, salientamos que apesar dos êxitos, os relatos de Claudiane também revelam as dificuldades estruturais persistentes no contexto das escolas indígenas, como a escassez de materiais didáticos, a ausência de políticas públicas contínuas de formação específica para os professores indígena e de apoio aos processos de retomada linguística. Tais desafios, contudo, não anulam a potência das iniciativas que emergem da própria comunidade, demonstrando o compromisso com a valorização da língua ancestral, com a educação diferenciada e com a reafirmação da identidade indígena.

REFERENCIAS

Almeida, J. R. de. (2016). Práticas de história pública: O movimento social e o trabalho de história oral. En A. M. Mauad, J. R. de Almeida, y R. Santhiago (Orgs.), *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários* (pp. 47-55). Letra e Voz.

Almeida, R. H. (1997). *O Diretório dos Índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII* (1a ed.). Editora da Universidade de Brasília.

Benites, E. (2021). *A busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório Institucional UFGD. <https://repositorio.ufgd.edu.br/>

Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos: Modos e significações. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e em Pesquisa (INCTI)*, Universidade de Brasília (UnB).

Frisch, M. (2016). A história pública não é uma via de mão única, ou, de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. En A. M. Mauad, J. R. de Almeida, y R. Santhiago (Orgs.), *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários* (pp. 57-69). Letra e Voz.

Galúcio, A. V. (2020). Línguas de herança, obsolescência linguística e motivações para aprendizagem no contexto da educação escolar indígena: *Reflexões, dúvidas e desafios. Cadernos de Linguística*, 1(3), 1-20. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.V1N3ID235>

Grossi, M. G., y Ferreira, M. C. (2005). Memória e identidade: uma narrativa de formação. En V. Alberti (Org.), *História oral: desafios para o século XXI* (pp. 27-41). FGV.

- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade* (12. ed.). DP&A Editora.
- Joutard, P. (2000). Desafios à história oral do século XXI. En M. de Moraes Ferreira, T. M. Fernandes, y V. Alberti (Orgs.), *História oral: desafios para o século XXI* (pp. 31-46). Editora Fiocruz.
- Kambeba, Márcia. ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista). (2023, data de publicação). *Novas retomadas Mbyá Guarani, Kaingang e Xokleng no Rio Grande do Sul: retornos às memórias, aos territórios e à vida*. ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista. <https://anaind.org.br/noticias/novas-retomadas-mbya-guarani-kaingang-e-xokleng-no-rio-grande-do-sul-retornos-as-memorias-aos-territorios-e-a-vida/>
- Kopenawa, D., y Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.
- Luciano, G. J. dos S. (2017). Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, 26(62/1), 295-310.
- Meihy, J. C. S. B., y Holanda, F. (2014). *História oral: como fazer, como pensar*. Editora Contexto.
- Oliveira Filho, J. P. (2006). *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais* (1a ed.). Editora UNESP.
- Portelli, A. (2016). História oral: uma relação dialógica. *História oral como arte da escuta* (pp. 9-26). Letra e Voz.
- Pranto, A. D. P. de M., y Andrade, E. P. de. (2025). Trajetórias docentes: múltiplas vozes em um acervo de história pública. *Debates em Educação*, 17(39), 1-20. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17550>
- Rubim, A. C., Bomfim, A. B., y Meirelles, S. R. S. (2022). Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. *Working Papers em Linguística*, 23(2), 154-177. <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e84209>
- Woodward, K. (2014). *Identidade e diferença: uma introdução teórica* (2ª ed.). Vozes.